

Kollmer, Imke; König, Hannes; Wenzl, Thomas; Wernet, Andreas

Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland.

Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert)

Casale, Rita [Hrsg.]; Windheuser, Jeannette [Hrsg.]; Ferrari, Monica [Hrsg.]; Morandi, Matteo [Hrsg.]:
Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und 'cross culture'. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 225-243. - (Historische Bildungsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Kollmer, Imke; König, Hannes; Wenzl, Thomas; Wernet, Andreas: Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland. Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert) - In: Casale, Rita [Hrsg.]; Windheuser, Jeannette [Hrsg.]; Ferrari, Monica [Hrsg.]; Morandi, Matteo [Hrsg.]: *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und 'cross culture'. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 225-243 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225906 - DOI: 10.25656/01:22590*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225906>

<https://doi.org/10.25656/01:22590>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Rita Casale / Jeannette Windheuser
Monica Ferrari / Matteo Morandi
(Hrsg.)

Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Nationale Formate und ‚cross culture‘

Casale / Windheuser / Ferrari / Morandi

**Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe
in Italien und Deutschland**

Historische Bildungsforschung

herausgegeben von

Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes

In dieser Reihe sind erschienen

Vogt, Michaela: Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn 2015.

Heinemann, Rebecca: Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn 2016.

Conrad, Anne/Maier, Alexander (Hrsg.): Erziehung als ‚Entfehlerung‘. Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit. Bad Heilbrunn 2017.

Müller, Ralf: Die Ordnung der Affekte. Frömmigkeit als Erziehungsideal bei Erasmus von Rotterdam und Philipp Melanchthon. Bad Heilbrunn 2017.

Zimmer, Eva: Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlags Schulmann 1925–1987. Bad Heilbrunn 2017.

Horn, Elija: Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918-1933. Bad Heilbrunn 2018.

Haupt, Selma: Das Beharren der Rektoren auf die „Deutsche Universität“. Bad Heilbrunn 2018.

Wehren, Sylvia: Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung. Bad Heilbrunn 2020.

weitere Bände in Vorbereitung

Rita Casale
Jeannette Windheuser
Monica Ferrari
Matteo Morandi
(Hrsg.)

Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Nationale Formate und ‚cross culture‘

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Der vorliegende Band konnte mithilfe der finanziellen Unterstützung des Lehrstuhls für Allgemeine Erziehungswissenschaft / Theorie der Bildung der Bergischen Universität Wuppertal veröffentlicht werden.

Aufgrund einer Vereinbarung zwischen den beiden Verlagen, die die gegenseitige freie Verfügbarkeit der Vertriebsrechte festlegt, erscheint dieser Band zeitgleich in Italien im Verlag FrancoAngeli, herausgegeben von M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale und J. Windbeuser, unter dem Titel La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale.

*Die Herausgeber*innen bedanken sich bei dem Künstler Pippo Leocata für die kostenfreie Überlassung des Titelbildes.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.lg. © by Julius Klinkhardt.

Grafik Umschlagseite 1: © by Pippo Leocata, La città delle parole [Die Stadt der Worte],
Öl und Acryl auf Leinwand, 2014. (Privatsammlung)

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2021.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5877-9 Digital doi.org/10.35468/5877

ISBN 978-3-7815-2464-4 Print

Inhaltsverzeichnis

Einführung

Nationale Fälle und <i>cross culture</i> in der Lehrerbildung <i>Rita Casale, Monica Ferrari, Matteo Morandi und Jeannette Windheuser</i>	7
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Italien

Habsburg Legislation on the Training of Elementary and <i>Ginnasio-Liceo</i> (Secondary) Teachers and its Implementation in the Italian Territories across the 18 th and 19 th Centuries <i>Simonetta Polenghi</i>	19
The <i>Scuola Normale Superiore di Pisa</i> : between French Model and Autonomous Choices (1810-1923) <i>Paola Carlucci und Mauro Moretti</i>	33
Long-Term Issues in Secondary School Teacher Training in Italy (1862-2015) <i>Matteo Morandi</i>	51
Belgium as a Cultural Model for Building the Italian Secondary School and Training its Teachers (1860-1900) <i>Mara Donato di Paola</i>	64
An Atypical Path of Women Teachers Training, between the 19 th and 20 th Centuries: the <i>Istituti Superiori di Magistero femminile</i> (Higher Institutes of Teaching for Women) <i>Tiziana Pironi</i>	83
The Professor of Pedagogy and Italian Textbooks between the 19 th and the 20 th Centuries <i>Giuseppe Zago</i>	100
Pedagogy in the Training Experience of Italian Secondary School Teachers from SSIS to FIT (and beyond?) (1998-2019) <i>Monica Ferrari</i>	113
Training Secondary-School Teachers and the Position of the Minor. Reflections from a Juridical-Constitutional Perspective <i>Giuditta Matucci</i>	130

The Role of Pedagogy in the Initial Training of Teachers of the Italian Secondary School Today
Anna Bondioli, Maurizio Piseri und Donatella Savio138

Deutschland

Seminare – eine hybride Ausbildungsform (18. bis 19. Jahrhundert)
Sabine Reh und Joachim Scholz151

Gymnasiallehrer im Vormärz (1830-1848):
 Zwischen Wissenschaft und Lehrberuf
Margret Kraul163

Geisteswissenschaftliche Pädagogik und höhere Lehrerausbildung (1915-1960)
Eva Matthes177

Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte der Lehrerinnenbildung in Deutschland (19. und frühes 20. Jahrhundert)
Elke Kleinau191

Die Lehrerausbildung in der Bundesrepublik seit 1990: die Gründung der Schools of Education
Charlotte Röhner201

Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren
Rita Casale212

Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert)
Imke Kollmer, Hannes König, Thomas Wenzl und Andreas Wernet225

Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung
Julia Kerstin Maria Siemoneit und Jeannette Windheuser244

Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland
Jürgen Oelkers258

Autor/innenverzeichnis277

Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert)

Imke Kollmer, Hannes König, Thomas Wenzl und Andreas Wernet

1 Einleitung

Dass der interdisziplinäre Charakter des Lehramtsstudiums in Deutschland – also die Tatsache, dass neben das Studium von (in der Regel) zwei Fächern fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienanteile (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie) hinzutreten – ein *Integrationsproblem* aufwirft, wird im Lehrerbildungsdiskurs seit langem gesehen und thematisiert.¹ Der Fokus dieser Problemanalysen betrifft vor allem die institutionelle Ebene des Studiums. Den Studierenden fehlt die Möglichkeit einer Selbstverortung im auf Fakultäten und Instituten aufgebauten universitären System. Als Reaktion auf dieses Problem der „institutionellen Heimatlosigkeit“ der Lehramtsstudierenden werden an den Universitäten „Zentren für Lehrerbildung“² und „Schools of Education“ als „Querstrukturen“ bzw. „Quasifakultäten“³ eingerichtet. Sie sollen den Studierenden das Gefühl der universitären Zugehörigkeit vermitteln und einer „Desintegration“⁴ des Lehramtsstudiums an der Universität entgegenwirken: Statt weiter „Fremdkörper in einer nach anderen Prinzipien geordneten Welt“⁵ zu sein, soll das Lehramtsstudium in seiner Eigenart mit einem ihm angemessenen institutionellen Ort universitär ausgestattet werden.

Diese Bemühungen auf institutioneller Ebene verweisen auf ein Strukturproblem der universitären Lehrerbildung, das sein Pendant in der *fachkulturellen Heterogenität* des Studiums hat. Die fehlende „Mitte“⁶ des Lehramtsstudiums ist nicht nur eine Frage seiner institutionellen Verankerung im Gefüge der Universität. Sie betrifft auch die konkrete Situation der Studierenden in der universitären Lehre. Denn dem Lehramtsstudium fehlt nicht nur eine institutionelle universitäre Verankerung; es leidet auch und vor allem unter einer ausgesprochen heterogenen und disparaten Lehre. Die Segmentiertheit des Lehramtsstudiums lässt sich an folgendem Schaubild vor Augen führen:

1 Vgl. Hessische Kommission 1997, S. 90; KMK-Kommission 2000, S. 27; Keuffer/Oelkers 2001, S. 13 (Kommission Hamburg); Wissenschaftsrat 2001, S. 39; Kommission Niedersachsen 2002, S. 32; Kommission NRW 2007, S. 11.

2 Merkens 2005.

3 MIWF NRW 2007, S. 57.

4 Blömeke 2004, S. 262.

5 MIWF NRW 2007, S. 15.

6 Merzyn 2004, S. 122ff.

Heterogenitätsdimensionen im Lehramtsstudium:

Biologie	Germanistik	Physik	Mathematik	Etc.
Fachdidaktik Biologie	Fachdidaktik Deutsch	Fachdidaktisch Physik	Fachdidaktik Mathematik	Fachdidaktik etc.
Psychologie	Erziehungswissenschaft		u.U. Andere	

Abb. 1

Diese Segmentierung repräsentiert nicht einfach nur die fachliche Vielfaltigkeit des Studiums. Wir gehen vielmehr zunächst davon aus, dass die Studiensegmente durch eine *fachkulturelle Heterogenität* gekennzeichnet sind, die die Studierenden mit sehr unterschiedlichen, schwer miteinander zu vereinbarenden *Lehrkulturen* konfrontiert. Mit der Heterogenität der wissenschaftlichen Kulturen sind weniger die unterschiedlichen, ausdifferenzierten Wissensbestände gemeint, als vielmehr die Heterogenität der fachtypischen, analytisch begründeten und historisch tradierten Auffassungen davon, welche Fragen und Probleme den Kern der jeweiligen Wissenschaft ausmachen, welche Formen der Theoriebildung die Disziplin als Disziplin konstituieren und welche Methodologien und Methoden als angemessen und legitim angesehen werden. Dieser fachimmanente „Kommunikationszusammenhang“⁷ ist folgenreich für die universitäre Lehre. Er strukturiert nicht nur die Erwartungen an die Wissensaneignung, er strukturiert auch die kommunikativen Ansprüche an die Studierenden im Sinne angemessener Beteiligungsrollen.

Diese fachkulturell bedingte Heterogenität des Lehramtsstudiums erfährt eine Verschärfung durch den für dieses Studium spezifischen Praxisanspruch. Die Segmente, aus denen das Studium zusammengesetzt ist, unterscheiden sich nicht nur in fachkultureller Perspektive. Sie unterscheiden sich auch hinsichtlich der Erwartungen an die Einlösung berufsqualifizierender Ansprüche an die Lehre. Zweifelsohne sind diejenigen Studienanteile, die ausschließlich für Lehramtsstudierende angeboten werden, in anderer Weise mit diesen Erwartungen konfrontiert als die (schul-)fachlichen. Und zweifelsohne geht diese Erwartung in das disziplinäre Selbstverständnis umso mehr ein, je mehr sich die Disziplinen in ihrem Selbstverständnis auf die Lehrerbildung gründen: in die Fachdidaktiken sehr stark, in die Bildungswissenschaften (Erziehungswissenschaft, Psychologie) mehr oder weniger stark und in die Fachwissenschaften kaum.⁸

Auch die Heterogenitätsdimension des Praxisanspruchs konfrontiert die Studierenden nicht einfach mit unterschiedlichen Wissensbeständen und -inhalten, sondern mit unterschiedlichen *Haltungen*. Wir gehen sogar davon aus, dass die Heterogenitätsachse des Praxisanspruchs schärfere Disparitäten erzeugt als die fachkulturell bedingten Heterogenitäten der Lehre. Denn die studienpraktische Gleichzeitigkeit unterschiedlicher wissenschaftlicher Fachkulturen lässt sich leichter in eine studentische Identität integrieren als die Gleichzeitigkeit einer an Geltung (Erkenntnis) *und* an praktischer Problemlösung orientierten Seminarinteraktion. Diese These

7 Stichweh 1979/2013, S. 17.

8 Vgl. Wissenschaftsrat 2001, S. 28.

der Heterogenitätsverschärfung lässt sich auch unter einer anderen Perspektive plausibilisieren. Während die Studierenden mit der Wahl ihrer Fächer gleichsam schon eine subjektive Integrationsleistung vornehmen – wer Germanistik⁹ und Politikwissenschaft wählt, bewegt sich in einem relativ homogenen fach- und lehrkulturellen Raum; wer Germanistik und Mathematik wählt, hat sich gleichsam für eine Heterogenität entschieden, die er mit dieser Wahl selbst zu integrieren beansprucht –, ist die Heterogenität auf der Achse der Praxisorientierung von außen erzwungen. Jeder Lehramtsstudierende ist ihr ungefragt ausgesetzt. Wer im Studium ‚Erkenntnis‘ erwartet, wird vom berufspraktisch orientierten Lehrstil genauso enttäuscht sein wie derjenige, der ‚Praxis‘ erwartet, vom erkenntnisorientierten Lehrstil enttäuscht ist.

Im Folgenden geht es uns aber nicht darum, dieses subjektive Integrationsproblem, das sich durch das „beziehungslose Nebeneinander [...] von Einwirkungen“¹⁰ für die Studierenden ergibt, in den Blick zu nehmen. Es geht uns nicht um die Frage, was es subjektiv für Lehramtsstudierende bedeutet, mit hoher Frequenz zwischen Lehrveranstaltungen, die ihnen aufgrund ihrer unterschiedlichen fachkulturellen Prägung unterschiedlichste „Beteiligungsrollen“¹¹ zuweisen, hin- und herzupendeln. Es geht vielmehr darum, zunächst die Heterogenität des Studiums als solche empirisch auszuleuchten. An ausgewählten, typologisch prägnanten Interaktionssequenzen aus unterschiedlichen Lehrveranstaltungen (Mathematik, Germanistik/Literaturwissenschaft, Erziehungswissenschaft) wollen wir einen empirischen Zugriff auf die Heterogenitätsproblematik vornehmen.¹² Ziel ist es, exemplarische, gleichwohl empirisch begründete Einblicke in unterschiedliche Lehrkulturen zu gewinnen und so eine Heuristik grundlegender Heterogenitätstendenzen des Lehramtsstudiums zu formulieren.

2 Beobachtungen zur mathematischen Lehre

2.1 Kommunikativer Modus

Gerade bezüglich der von uns erhobenen Lehrveranstaltungen in Mathematik bereitet es wenig Schwierigkeiten, Interaktionssequenzen anzugeben, die in einem hohen Maße *typisch* für den kommunikativen Austausch in mathematischen Übungen erscheinen. Insbesondere ein Sprachspiel sticht dabei heraus. So finden sich zahlreiche Interaktionssequenzen, die exakt der in den folgenden Beispielen¹³ illustrierten Abfolge entsprechen (das entscheidende Interaktionsmuster ist kursiv gesetzt):

9 Ein notorisches Problem des Lehramtsstudiums in Deutschland ist, dass die Bezeichnung der Schulfächer häufig nicht mit der Bezeichnung der universitären Fächer übereinstimmt: ‚Deutsch‘ vs. ‚Germanistik‘; ‚Politik‘ vs. ‚Politikwissenschaft‘; ‚Geschichte‘ vs. ‚Geschichtswissenschaft‘. Wir verwenden hier die Bezeichnung der universitären Fächer.

10 Rumpf 2002, S. 56.

11 Hausendorf 2008, S. 942.

12 Empirisch stützen wir uns dabei auf Protokolle universitärer Lehrveranstaltungen, die wir im Rahmen des von der DFG geförderten Forschungsprojekt „Zwischen heterogenen Lehrkulturen und berufspraktischen Ansprüchen: Fallrekonstruktionen zur universitären Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium“ (FAKULTAS) an unterschiedlichen Universitätsstandorten in Deutschland erhoben haben. Genauer basieren die folgenden Ausführungen auf Protokollen von fünf Übungen in Mathematik, sieben Seminaren in Germanistik und zehn Seminaren in Erziehungswissenschaft.

13 In den angeführten Protokollen steht „D“ für Dozent*in, „S“ für Student*in, „m“ für männlich und „w“ für weiblich. Längere Pausen werden in Klammern in Sekunden angegeben (z.B. „(2)“), kürzere Pausen durch ein „(.)“ markiert. Das @-Symbol steht für Gelächter, ein Doppelpunkt für langgezogene Vokale oder Wörter (z.B.

Dm: wieviele fixpunkte haben wir?

Sm?: *q hoch drei?*

Dm: *q hoch drei* (MAT_1: 01:20:58)¹⁴

Dw: was wissen se= dann über die reihe der x k's

Sm12: (ohne Meldung) *dass diese auch divergent [is]*

Dw: *[dann] muss die auch divergent sein* (MAT_3: 00:19:31)

Dm: was ist der primkörper von f zwei hoch acht?

Sm4: *fzwei*

Dm: *fzwei* (MAT_4: 00:25:09)

Oder hier in einer Variante dieses Interaktionsmusters, in der eine Studierende zunächst falsch antwortet, um dann im zweiten Anlauf die richtige Antwort zu geben:

Dm: ... frage an euch, wie viele fixpunkte

Sw4: vier.

Dm: *hjä?* (verständnisbedingter, auffordernder laut)

Sw4: vier.

Dm: nee, wie viele fixpun[kte?]

Sw4: [aah *q*]

Dm: *q genau* (MAT_1: 01:16:40)

Das Auffälligste an diesen Beispielen, die ein typisches Ablaufmuster mathematischer Übungen repräsentieren, ist offenkundig vor allem, wie geradezu mechanisch die Dozierenden die richtigen Antworten der Studierenden auf ihre Fragen einfach *wiederholen*. Keine abwägenden Beurteilungen, keine Äußerungen von Gegenstandspunkten, kein Hinweis auf die Möglichkeit verschiedener Sichtweisen etc. Es scheint den Dozierenden vielmehr angemessen, lediglich über ihre Wiederholungen, die dem ‚Lehrerecho‘ in der Schule entsprechen, die Richtigkeit von Antworten anzuzeigen. Wie lässt sich dieser Evaluationsminimalismus erklären?

Wir sind der Meinung, dass man diese Eigentümlichkeit in der Lehre direkt auf die Eigenschaft der Mathematik, eine *axiomatische* Wissenschaft zu sein, zurückführen kann. Denn insofern die Mathematik auf dem Fundament axiomatischer Setzungen aufruht, gibt es bezüglich ihres Wissens konstitutiv eigentlich nichts diskursiv zu klären bzw. zu elaborieren. Wo als Voraussetzung für alles Weitere *gesetzt* wurde, *dass etwas gilt*, macht es keinen Sinn anzuzweifeln, *ob es gilt*.¹⁵ Der axiomatische Charakter der Mathematik bedingt es entsprechend, dass es keinen Streit um Geltungsfragen geben kann – weshalb eben mit einer richtigen (und natürlich hinreichend exakt formulierten) mathematischen Antwort auf eine mathematische Frage im Prinzip alles gesagt ist.

„äh:m“) und ein Bindestrich für ein unterbrochenes Wort (z.B. „d-“). Text in eckigen Klammern zeigt Sequenzen an, die gleichzeitig gesprochen werden.

14 Die Verweise hinter den hier und im Folgenden angeführten Sequenzen enthalten die Signaturen, die wir den im Rahmen unseres Forschungsprojekts erhobenen Protokollen zugewiesen haben, und die Zeitangaben, wo die Sequenzen in den entsprechenden Protokollen zu finden sind.

15 Das wäre in etwa so, als würde man an einem konstruierten Rätsel, dass auf einer Setzung aufruht – ... Der Bauer kann aber immer nur ein Tier, also Hund oder Katze oder Maus, in seinem Ruderboot mit über den Fluss nehmen‘ –, anzweifeln, ob die im Rätsel entworfene fiktive Realität tatsächlich so sei wie behauptet: ‚Das glaube ich nicht. Ich glaube das Boot vom Bauern ist groß genug, dass er den Hund, die Katze und die Maus gleichzeitig mitnehmen kann‘.

Eine idealtypische störungsfreie mathematische Übung mit idealtypischen (= vollständig verständigen) Studierenden kann sich entsprechend unproblematisch in einem rein *doktrinalen* Modus vollziehen: Es verletzt die Sache der Mathematik nicht, wenn Dozierende ihren Studierenden einseitig vortragen, was in der Mathematik gilt, und wenn sie ihren Vermittlungserfolg über aufeinander aufbauende und immer tiefer in ein mathematisches Gebiet vordringende Fragen, die nach ganz spezifischen Antworten von Studierenden verlangen, zu denen diese über den eigenen Nachvollzug zwingender Ableitungen gelangen, prüfen.

Da die reale Lehre es jedoch nicht mit idealtypischen Studierenden zu tun hat, wird sie empirisch immer wieder mit subjektiven Verständnisproblemen konfrontiert. Auch wenn die Studierenden der Mathematik grundsätzlich akzeptieren, dass der Stoff mathematischer Lehrveranstaltungen a priori immer schon gilt, heißt dies nicht, dass sie subjektiv alle gültigen mathematischen Ableitungen immer sofort nachvollziehen können. Entsprechend kommt es auch in den von uns erhobenen Übungen durchaus regelmäßig zu Verständnisfragen, und damit zu Interaktionssequenzen, in denen doch etwas im kommunikativen Austausch zwischen Dozierenden und Studierenden geklärt werden muss.

Interessanterweise reproduziert sich gerade in diesen Sequenzen die Tatsache, dass die Mathematik eine axiomatische Wissenschaft ist, der diskursive Erörterungen von Geltungsfragen fremd sind, auf sprachlich besonders prägnante Weise. So sind wir in unserem Datenmaterial in unterschiedlichen Übungen auf einen Sprechakttypus gestoßen, der uns in einem hohen Maße spezifisch für mathematische Übungen erscheint, und in dem das Aufwerfen von Verständnisfragen und die Akzeptanz der Geltung desjenigen Wissens, auf die sich die Fragen beziehen, zur gleichen Zeit zum Ausdruck kommen. Dieser Sprechakttypus lautet in drei verschiedenen Variationen:

„Woher wissen wir, dass ...?“

„Woher weiß ich, dass ...?“

„Woher weiß man ...?“

Beispiele:

Sm6: ja ich hab ne frage *woher wissen wir dass* die (.) anzahl aller fixpunkte ein teiler von ϕ der anzahl von g is? (MAT_1: 01:08:18)

Oder:

Sw3: (1) *woher weiß ich das:* (.) null und eins is. (MAT_4: 00:30:39)

Betrachtet man diese Sprechakte – die im Übrigen für viele Mathematikstudierende einen interessanten Wiedererkennungswert besitzen – näher, fällt die irritierende Implikation ins Auge, dass Personen, die Verständnisfragen so einleiten, deutlich machen, *dass* sie etwas wissen, jedoch nicht wissen, *woher* sie es wissen. Dass sie etwas nicht verstanden haben, nehmen sie also nicht zum Anlass, anzuzweifeln, dass ein ihnen präsentiertes Wissen womöglich nicht gelten könnte, und dass dies der Grund für ihr Nicht-Verstehen sei, sondern sie verorten ihr Nicht-Verstehen von vornherein und selbstverständlich bei sich.

Während es, wie weiter unten gezeigt wird, in Germanistikseminaren für Studierende geradezu zum guten Ton gehört, bezüglich der ihnen in der Lehre vorgelegten Texte immer wieder kritische Geltungsfragen aufzuwerfen, also Textverständnisprobleme nicht automatisch sich selbst, sondern durchaus auch den Texten anzulasten, akzeptieren die Mathematikstudierenden in

unserem Material, etwa in Form der Verständnisfragen des obigen Typs, stets die Geltung dessen, was ihnen in Übungen von ihren Dozierenden vermittelt wird. Wenn sie etwas nicht verstehen, so liegt das für sie selbstverständlich an ihnen selbst, nicht an den mathematischen Inhalten der Lehre.

2.2 Zur studentischen Beteiligungsrolle in mathematischen Übungen

Was bedeutet dies nun für die idealtypische ‚Beteiligungsrolle‘ von Studierenden in Mathematikübungen? Welche Haltung fordert die mathematische Lehre von ihnen ein, wenn sie in dieser nicht etwa Standpunkte in einem Geltungsstreit einzunehmen haben, sondern mit einer Kultur des kommunikativen Austauschs konfrontiert sind, in der das ihnen jeweils präsentierte mathematische Wissen *a priori* gilt und sie entsprechend ‚nur noch‘ vor der Herausforderung stehen, subjektiv zu begreifen, warum mathematisch gilt, was mathematisch gilt.

Zunächst sei auf eine fachspezifische *Belastung* der Beteiligungsrolle von Studierenden hingewiesen, die in dieser Anforderungsstruktur mathematischer Übungen liegt – nämlich die Unmöglichkeit, das Fehlen fachlicher Fähigkeiten dauerhaft zu verbergen. So gibt es für Mathematikstudierende schlichtweg keine Möglichkeit, sich im Falle von Verständnisproblemen auf einen eigenen Standpunkt zu berufen, oder darauf, dass man einfach eine andere Sichtweise habe, wie dies in diskursiven kommunikativen Praxen möglich ist. Das Sprachspiel mathematischer Übungen legt es vielmehr unmittelbar offen, wenn Übungsteilnehmer nicht über hinreichende mathematische Fähigkeiten verfügen, um auf die Fragen ihrer Dozierenden richtige Antworten geben zu können. Entsprechend setzt die Kultur der Lehre in mathematischen Übungen Studierende unter einen hohen Druck, sich die entsprechenden Fähigkeiten anzueignen.

Wir vermuten, dass hierin der Grund für die bekannte hohe Lernbelastung des Mathematikstudiums liegt: Der Stoff der Mathematik und die fachspezifische Form der Lehre, in der dieser Stoff vermittelt wird, erzeugen eine Studiensituation, in der Studierenden gar nichts Anderes übrigbleibt, als im Gleichschritt mit den Anforderungen der Lehre diesen Anforderungen möglichst gerecht zu werden. Ein Mathematikstudium stellt, so könnte man etwas pointiert sagen, gewissermaßen keine individuelle Bildungsgeschichte dar, in der Studierende verschlungene Wege gehen, bis sie sich einen individuellen Zugang zu ihrem Fach erarbeitet haben, wie dies in anderen Fächern der Fall ist, sondern es gleicht eher einem kognitiven ‚Trainingscamp‘ für mathematische Fähigkeiten: Es verlangt von Studierenden in der Lehre, geistig permanent den Ausführungen ihrer Dozierenden exakt zu folgen, und zu einem gegebenen Zeitpunkt die jeweils korrekten Antworten auf deren zwischenprüfende Fragen liefern zu können.

In dieser anspruchsvollen kognitiven Herausforderung liegt aufgrund ihrer Klarheit jedoch zugleich auch eine *Entlastung* der studentischen Beteiligungsrolle. Diese besteht darin, dass dadurch, dass von Studierenden in mathematischen Übungen lediglich die Äußerung richtiger Antworten erwartet wird, ein bestimmtes Kränkungspotential wegfällt, das – wie weiter unten noch deutlich werden wird – andere fachwissenschaftliche Diskurse kennzeichnet: Da der Inhalt der Wortbeiträge der Studierenden wenig Individuierungspotential enthält – so haftet etwa der Antwort ‚4‘ oder ‚q hoch 3‘ nichts von dem sie äussernden Individuum an –, fallen auch die subjektiven Herausforderungen, die mit Individuierungsprozessen in der universitären Lehre anderer Fächer verbunden sind, tendenziell weg – also z.B. die Entwicklung eines originären Standpunkts; die Einnahme der sozialen Rolle, die mit der argumentativen Verteidigung eines eigenen Standpunkts verbunden ist; das Ertragen der Kränkung, mit dem

eigenen Standpunkt in einem diskursiven Streit zu scheitern etc. Mathematikstudierende müssen demgegenüber viel weniger von ihrer Persönlichkeit, von sich als ‚ganzer Person‘ in die universitäre Lehre in mathematischen Übungen einbringen. Sie müssen lediglich zeigen, dass sie die mathematischen Gründe, weshalb die ihnen präsentierten mathematischen Aussagen gelten, subjektiv begreifen, um auf der Grundlage dieses Verständnisses die Fragen ihrer Dozierenden richtig beantworten zu können.

Ausgehend von der Charakterisierung mathematischer Übungen im Vorherigen lässt sich abschließend leicht bestimmen, was im Wesentlichen gute von schlechten Mathematikstudierenden unterscheidet – nämlich die schiere *Virtuosität* im Umgang mit mathematischem Wissen bzw. die *Schnelligkeit* mit der dieses Wissen angeeignet und verstanden wird. Idealtypische, perfekt an die Anforderungen mathematischer Übungen angepasste Mathematikstudierende wären solche, die jede neue mathematische Ableitungskette von Dozierenden sofort subjektiv nachvollziehen und erinnern könnten und die auf alle Fragen von Dozierenden zur Überprüfung ihres Verständnisses die richtige Antwort parat hätten – die also ihren Geist reibungslos an das standpunktlose Sprachspiel mathematischer Übungen, in dem jeder Ausdruck einer persönlichen Perspektive auf mathematisches Wissen fachunangemessen ist, anpassen könnten.

Wie sehr sich dieses Zurückdrängen von allem Persönlichen und die vollständige Akzeptanz der Geltung eines dargelegten Wissens von der Lehre in anderen Fächern unterscheidet, zeigt überdeutlich ein Blick auf die Lehre im Fach Germanistik.

3 Beobachtungen zur literaturwissenschaftlichen Lehre

Auch für die germanistischen Lehrveranstaltungen¹⁶ können wir zahlreiche typische Sequenzen herausarbeiten, jedoch lassen sich diese im Gegensatz zu den Beobachtungen zur Lehrkultur der Mathematik nicht als konkrete Ablaufmuster bzw. Sprechakttypen abbilden. Wir werden in der literaturwissenschaftlichen Lehre vielmehr mit der diskursiven Erörterung von Geltungsansprüchen konfrontiert.¹⁷ Die seminaristische Praxis der Literaturwissenschaft lässt sich also mit der für die Mathematik zentralen Dimension der Wissensvermittlung nur unzureichend bestimmen. Die Aushandlung von Geltungsansprüchen ersetzt jedoch nicht einfach fachspezifische Wissensbestände, denn „die wissenschaftliche Verlebendigung des schon Gestalteten“¹⁸ als Grundprinzip der Literaturwissenschaft ist immer auch angewiesen auf das Wissen über historische, entstehungsgeschichtliche und biographische Zusammenhänge. Dieses ‚schon Gestaltete‘ tritt in Form des literarischen Werkes hinzu.¹⁹ Für uns ist hier weniger die Dimension der ästhetischen Erfahrung der Rezeption des literarischen Werkes relevant,

16 Uns ist bewusst, dass Germanistik und Literaturwissenschaft nicht identisch sind. Eine lehrkulturelle Differenz zur Mathematik und zur Erziehungswissenschaft sehen wir in der Literaturwissenschaft als großem Teilbereich der Germanistik in besonderer Weise realisiert. Alle Protokolle wurden in literaturwissenschaftlichen Veranstaltungen erhoben.

17 Wir orientieren uns an Habermas' Diskursbegriff (vgl. Habermas 1973/2009, S. 212).

18 Osterkamp 1993, S. 181.

19 „Wir lesen sie, wir werden durch sie gerührt, sie entzücken oder mißfallen uns, wir bewerten sie, fällen über sie verschiedene Urteile, führen über sie Diskussionen, wir schreiben Abhandlungen über einzelne Werke, wir beschäftigen uns mit ihrer Geschichte, sie sind oft fast wie eine Atmosphäre, in welcher wir leben“ (Ingarden 1972, S. 1).

sondern die mit der ästhetischen Erfahrung verwobene Dimension der subjektiven Bedeutsamkeit. Zum kommunikativen Modus der literaturwissenschaftlichen Lehre gehört also nicht nur der rationale Austausch, sondern auch die dazu in Spannung stehenden Momente der Begeisterung, Affiziertheit, Involviertheit resp. ihrer negativen Formen. Dass dieses grundlegende Spannungsverhältnis zwischen der involvierten Teilnahme an Diskursen mit allen ihr innewohnenden Kränkungs potenzialen²⁰ und der Orientierung an Ordnungssystemen der Literaturwissenschaft auch für die Lehrkultur nicht folgenlos ist, versuchen wir im Folgenden anhand typischer Interaktionsphänomene zu zeigen.

3.1 Kommunikativer Modus

Ein erstes typisches Phänomen der literaturwissenschaftlichen Lehre zeigt sich in der dozentenseitigen, eine Textdiskussion eröffnenden Aufforderung an die Studierenden, ihre ‚Leseindrücke‘ seminaröffentlich zu artikulieren:

Sm3 liest den Text – ein Lied – vor

Dm: (2) ja wunderbar. (3) gibt es kommentare. also vielleicht machen wir das dann so dass wir (.) also wie: (.) auch bei gedichten, (1) ähm allgemeine *eindrücke sammeln*, (1) und dann (.) ähm (.) den text gewissermaßen kommentierend durchgehen, vielleicht absatz für absatz, (1) und dann (.) auch idealerweise immer versuchen (.) also (.) größer (1) größere thesen daraus zu entwickeln. (1) also nich nur textverstehn, sondern einordnen (.) und dergleichen. (...) (GER_7: 00:32:21)

Rm paraphrasiert zwei Strophen eines Gedichts

Rm: (...) ähm stellt sich doch die frage *was is da erstma de- der erste eindruck, den man bekommt* (.) u:::nd welchen effekt hat (.) dieser kontrast auf das folgende im gedicht vor allem auf die; (.) ähm ja genauer untersuchte genauer betrachtete menschliche welt. (6) (GER_1: 00:27:21)

Bevor wir die Impulse von Dm und Rm²¹ in den Blick nehmen, möchten wir die Frage nach den Leseindrücken selbst als Ausdruck der literaturwissenschaftlichen Lehrkultur festhalten. Es sei hier an den Idealtypus der richtigen und hinreichend exakt formulierten mathematischen Antwort erinnert. Eine knappe Antwort irritiert in einer mathematischen Lehrveranstaltung keineswegs. Im Rahmen des literaturwissenschaftlichen Seminars wäre einerseits bereits das Stellen einer konkret zu ‚lösenden‘ Frage untypisch, weil damit der oben entfaltete kommunikative Modus unterlaufen würde. Das lehrkulturell Spezifische erschöpft sich andererseits jedoch nicht bloß im Umfang der Antworten. Wenn wir die erste Sequenz und die Fortführung der initialen Aufforderung zum Sammeln von Leseindrücken betrachten, wird rasch deutlich, dass die Frage nach den Eindrücken des Textes nur der Ausgangspunkt der eigentlichen Anforderung ist, die Eindrücke nah am literarischen Text zu belegen. Es gilt, zu

20 Kränkungs potenziale ergeben sich in zweifacher Hinsicht: Erstens steht erkenntnisorientierte Kommunikation mit ihrem grundlegenden Prinzip der Kritik von Geltungsansprüchen in Opposition zu „den Konventionen der Alltagskommunikation“ (Kunze/Wernet 2014, S. 168) und zweitens kann ein Gegenargument nie ganz von der Person, gegen die das zu entkräftende Argument hervorgebracht wird, entkoppelt werden (vgl. ebd., S. 168f).

21 Dass in der zweiten Sequenz nicht ein Dozent, sondern ein referierender Student diese Aufforderung an das Plenum richtet, ist nicht unerheblich für die seminaristische Praxis. Diese Differenz kollidiert jedoch nicht mit unserer These, da das studentenseitige Bestreben, die Rolle der Dozierenden einzunehmen nicht untypisch für Referate in der universitären Lehre ist.

„begreifen, was uns ergreift“.²² Johan Galtungs These, eine zentrale Komponente intellektueller Tätigkeit sei „Eindrücke zu Ausdrücken“²³ zu verarbeiten, kann dahingehend modifiziert werden, dass die Studierenden der Literaturwissenschaft in der seminaristischen Praxis aufgefordert werden, ihre Eindrücke dabei nicht einer ungefilterten assoziativen Kraft zu überlassen: Auch wenn zunächst die affektive Ebene ‚berührt‘ wird, gilt es, die Freisetzen unmitelbar zu absorbieren und die Eindrücke wissenschaftssprachlich angemessen und elegant zugleich auszudrücken. Für uns ist hierbei weniger entscheidend, welche konkreten rhetorischen Figuren und Sprechakte diese Angemessenheit einlösen, als vielmehr die Einnahme der Beteiligungsrolle der Studierenden innerhalb des pragmatischen Rahmens. Die folgenden Sequenzen führen diesen Anspruch konsequent fort:

Dm: ja, (1) ich glaube d- also ich f:ind das einleuchtend, *ich fand=s nur n bisschen* (.) *arg jetzt losgelöst* (.) *f- sozusagen [von dem] textbefund.*

Sm5: [war=s auch.]

Dm: *vielleicht könn-n wir das einfach noch n bisschen konkreter machen* (.) ich aber ich glaube (.) sie denken vollkommen in die richtige richtung (1) sie ham das gewissermaßen interpretativ, (.) n bisschen ausgesponnen (.) was frau Sw2 gesagt hat. nich wahr? (GER_7: 00:41:55)

Sw7: das (.) hab=ich mir sogar einmal daneben geschrieben weil ich dachte das iss so genial; (.) also ich muss da immer n bisschen bei schmunzeln; das iss als würd=ich nem jugendlichen ähm (1) äh zuhörn (...)

Dm: jaha, (.) ä:hm (1) okay, (.) öhm ähm; sie haben gesagt grade; an *einer stelle ham sie=s daneben geschrieben.* (.) *ähm* (.) *darf ich fragen an welcher stelle sie das daneben geschrieben haben?* das interessiert mich. (2) (...) (GER_3: 00:17:23)

Fluchtpunkt ist der jeweilige Rekurs auf die Arbeit mit resp. an dem literarischen Text.

In der ersten Sequenz insistiert Dm darauf, dass die von Sm5 vorgebrachte Interpretation nicht in literaturwissenschaftlich angemessenem Maße durch eine nahe Begründung am Text eingelöst wird: Wer Geltungsansprüche verhandeln möchte, muss dies wohlbegründet und für alle nachvollziehbar tun. Dieser Logik folgend ist das bessere Argument vor allem das besser belegbare Argument.

In der zweiten Sequenz löst Sw7 mit ihrem Redebeitrag das den kommunikativen Modus bestimmende, grundlegende Spannungsverhältnis durch die Überbetonung der eigenen Involviertheit auf. Ihre Selbstbeobachtung orientiert sich weder inhaltlich noch sprachlich an literaturwissenschaftlichen Ordnungssystemen und erschwert einen diskursiven Anschluss. Der Dozent greift im Verlauf eine dem literarischen Text rein äußerlich bleibende Randbemerkung von Sw7 auf. Hier erfüllt der Verweis auf die konkrete Textstelle, im Vergleich zu der ersten Sequenz, eine nahezu entgegengesetzte Funktion: Die literaturwissenschaftliche Lehre kann nicht versuchen, jeden ‚Verstoß‘ gegen dieses Ideal in den diskursiven Modus zu überführen, sondern muss als Bearbeitung dieser Zumutung abwägen, welche studentischen Beiträge sie aufgreift, kritisiert oder zurückweist und an welche sie trotz der Nicht-Erfüllung der Anforderung konstruktiv anschließen kann. Mit anderen Worten: Die seminaristische Praxis der Literaturwissenschaft wird – wie jede an Geltungsansprüchen orientierte seminaristische Praxis – mit Redebeiträgen konfrontiert, die die Ansprüche dieser Praxis unterbieten. Sie muss abwägen, wie sie damit umgeht. Im vorliegenden Fall kann die Reaktion von Dm als sporadische

22 Staiger 1951, S. 2.

23 Galtung 1985, S. 152.

Entlastung der Zumutungen und Kränkungspotenziale der eigenen Praxis verstanden werden. Zugleich initiiert Dm hier eine konsequente Rückführung zur eigentlichen Arbeit am Text. Es zeigt sich empirisch, dass die literaturwissenschaftliche Lehre das Ideal erkenntnisorientierter Kommunikation nicht durchgehend aufrechterhalten kann. Dass dabei nicht zwingend der kommunikative Modus verletzt wird, zeigt folgende Sequenz:

Exkurs: Metrik eines Gedichtes. Sm1 liest die erste Strophe vor

Dm: (...) *ich will da jetzt nicht darauf eingehen* im einzelnen wie man das macht aber äm *also=jedenfalls nicht dialogisch* ich will des einfach (.) nochmal ihnen in ä in in erinnerung rufen, wie man das am besten tut, man zählt die silben ((liest die strophe und klopft dabei an die tafel)) das ganze is das hat ich gesagt is ne odenstrophe aus der antike das is die asklepiadeische odenstrophe (.) öhm ((schreibt an die tafel)) also nach den archaischen dichter Asklepiades, ja (.) äm: (.) *das nennt man einfach so.* (GER_1: 00:17:46)

Hier zeigt sich einmal mehr wenngleich *ex negativo*, dass die literaturwissenschaftliche Lehre grundsätzlich auf die diskursive Erörterung ausgelegt ist. Zugleich orientiert sie sich immer auch an der Vermittlung von fachspezifischen Wissensbeständen, die als gesetzt gelten. Anders als in der Übungspraxis der Lehre der Mathematik, muss der partielle Ausschluss ihrer Aushandlung – das Ausscheren aus der Orientierung am Diskurs – jedoch explizit thematisiert werden.

Wie die bisherigen Sequenzen verdeutlicht haben, ist der kommunikative Modus der literaturwissenschaftlichen Lehre von der Erhebung und Aushandlung von Geltungsansprüchen durchzogen und wir müssen davon ausgehen, dass potentiell alles den Gegenstand betreffende dafür infrage kommt. Die Teilnehmenden, Dozierende wie Studierende, sind durch die literaturwissenschaftlichen Rationalitätsansprüche permanent dazu aufgefordert, ihre potentielle Affiziertheit und subjektive Berührtheit zu bändigen. Zumeist bespielen die Dozierenden die Bühne der Rationalität im Sinne literaturwissenschaftlicher Kategorien und Begriffe geschmeidig und fordern von den Studierenden, sich daran zu orientieren. Es wird die angemessene Artikulation eigener Gedanken – die „Herstellung und Verwaltung von Perspektivität und Vielstimmigkeit“²⁴ –, in Anspruch genommen, die immer schon bildungssprachlich elegant sein soll, ohne dabei zu schillern.

3.2 Zur studentischen Beteiligungsrolle

Wie hoch dieser Anspruch ist, zeigt sich in den folgenden Sequenzen, in denen diese Aneignung nicht gelingt:

Sw2: also (.) ich find seine sprache sehr zugänglich, //Dm: mhm, // (2) *lese ihn allerdings auch schon seit ich vierzehn bin*, (.) hab auch mit dem Zarathustra angefangen (.) //Dm: mhm, // also (.) äh (1) was jetzt nicht heißt dass ich sehr viel hintergrund hab aber @(.)@ //Dm: @mhm,@ // zumindest mit seiner sprache (komm ich gut aus); also (.) ganz gut aus. *das iss irgendwie so ins flei- in: fleisch und blut (.) übergegangen, und das (.) find=ich sehr angenehm* (1) ähm inhaltlich find=ich das nicht immer angenehm ähm ich frage mich (.) ganz oft (.) wenn ich mal ne lesepause, ne Nietzsche pause gemacht hab frag=ich ich ganz oft *was hat der mann mir eigentlich zu geben.* (.) warum //Dm: mhm, // komm ich da immer wieder drauf zurück, (...) (GER_3: 00:20:48).

24 Kämper-van den Boogaart/Martus/Spoerhase 2011, S. 22.

Der Redebeitrag von Sw2 wird unter der oben entfaltenen Pragmatik literaturwissenschaftlicher Kommunikation hervorgebracht. Wir haben die studentische Beteiligung am Seminar-diskurs bislang als mehr oder weniger gegeben vorausgesetzt. Studentische Partizipation weist jedoch immer auch die „Bereitschaft zu riskanten Selbstexpositionen“²⁵ auf. Der sich Ausdruck verschaffende Nietzsche-Enthusiasmus und die fehlende Temperierung der individuellen literarischen Begeisterung von Sw2 zeigen exemplarisch das Misslingen der Orientierung an den Rationalitätsansprüchen der Praxis der literaturwissenschaftlichen Seminarinteraktion. Die Einnahme einer adäquaten Beteiligungsrolle – und damit auch die Akzeptanz der Asymmetrie bzw. die Einnahme der Novizenrolle – bedarf im vorliegenden Fall noch der weiteren Einübung in der seminaristischen Praxis. Die Sequenz macht uns außerdem auf die notwendige Einübung des literaturwissenschaftlichen Lesens²⁶ als Fundament der sprachlich angemessenen, ganz und gar nicht voraussetzungslosen Partizipation am literaturwissenschaftlichen Seminar aufmerksam.

Eine andere typische Form der nicht vollständig gelingenden Beteiligung zeigt folgendes Phänomen:

Sm14: (...) ä:h *also mich erinnert das an: (.) Benjamin (.)* (GER_6: 00:42:35)

Sw8: *grade in dem zusammenhang, also °das° es is vielleicht völlig aus der luft gegriffen, (.) aber ich musste an Frantz Fanon denken.* (GER_6: 00:52:20)

Die Explikation von selbst eingeführten Begriffen und Ideen (auch nicht-literaturwissenschaftlicher Provenienz) ist in geistes- und sozialwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen nicht erklärungsbedürftig. Der rein assoziativ-kennerhafte Rekurs auf *Verfasser* bedeutsamer Ideen – *Namedropping* – indes ist präventiv. Dies wird deutlich, modifiziert man beide Beiträge geringfügig: ‚mich erinnert das an Benjamin letzte Woche‘ oder ‚ich musste an den Frantz Fanon-Text denken‘ schließen an seminarinterne Diskurse an und schaffen ihrerseits Anschlussfähigkeit. In den beiden Sequenzen wird ein an Geltungsfragen orientierter Anschluss in der seminaröffentlichen Diskursgemeinschaft hingegen erschwert bis verunmöglicht.

Die exemplarische Betrachtung der Lehrkultur der Literaturwissenschaft lässt uns das oben vorgenommene Verhältnis von fachspezifischen Wissensbeständen und diskursiver Erörterung nun präzisieren: Die diskursive Dimension ergänzt nicht einfach die literaturwissenschaftliche (Lehr-)Praxis – sie ist ihr konstitutives Merkmal.

Dass dies alles andere als selbstverständlich ist und eine gesprächsförmig strukturierte Seminarpraxis sich auch weitestgehend von Erkenntnisorientierung und Geltungsfragen entkoppelt vollziehen kann, wird in der folgenden Auseinandersetzung mit den Lehrkulturen der Erziehungswissenschaft deutlich.

4 Beobachtungen zur erziehungswissenschaftlichen Lehre

Im Gegensatz zu den relativ leicht zu identifizierenden typischen Interaktionsmustern für die Lehrkulturen der Literaturwissenschaft sowie der Mathematik ergibt sich für die ‚Lehrgestalt‘ der Erziehungswissenschaft ein anderes Bild. Eine flächige Betrachtung der Seminarinterakti-

25 Kunze/Wernet 2014, S. 178.

26 Vgl. Spoerhase 2015, S. 638ff.

onen im Fach Erziehungswissenschaft zeigt vor allem, dass wir es hier mit unterschiedlichen Kulturen der Lehre zu tun haben. Es zeichnen sich beispielsweise auch – anders als in Mathematik und Germanistik – verstärkt lokale Kulturen ab.²⁷ Allgemeine Strukturen zu identifizieren, die eine *spezifisch erziehungswissenschaftliche* Lehre charakterisieren würden, gelingt nur gleichsam *ex negativo*. In dieser Hinsicht lässt sich der wiederkehrende Befund der innerdisziplinären Selbstbeforschung, es handle sich bei der Erziehungswissenschaft um eine „unzugängliche Disziplin“,²⁸ beziehungsweise um eine „elusiv science“,²⁹ d.h. um eine, die sich einer einheitlichen Typologisierung entzieht, auf die Kultur der Lehre des Faches übertragen: Auch und gerade in der ‚Lehrgestalt‘ des Faches Erziehungswissenschaft kommt eine spezifisch erziehungswissenschaftliche Praxis nur als heterogene zum Vorschein.³⁰

4.1 Zur Heterogenität der erziehungswissenschaftlichen Lehrkultur

Um diese Heterogenität begrifflich zu fassen, bietet es sich an, auf die klassische Unterscheidung von *Erziehungswissenschaft und Pädagogik* zurückzugreifen. Diese Unterscheidung müssen wir allerdings hinsichtlich ihrer interaktionspraktischen Realisierung noch spezifizieren. Darüber hinaus lässt sich ein weiterer prägnanter Typus bestimmen, der in der erziehungswissenschaftlichen Lehre regelmäßig anzutreffen ist, den man als *pädagogischen Naivismus* bezeichnen könnte. Charakteristisch scheint uns schließlich auch zu sein, dass die unterschiedlichen Modi der erziehungswissenschaftlichen Lehre weniger als stabile Kulturen einzelne Seminare prägen, sondern vielmehr die einzelnen Seminare zwischen den verschiedenen Modi changieren.

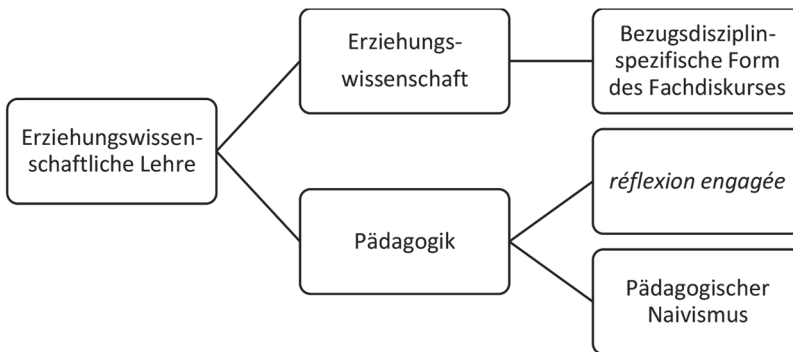


Abb. 2

4.1.1 Erziehungswissenschaftliche Fachdiskurse

Eine Ähnlichkeit zur literaturwissenschaftlichen Lehre weisen Passagen der Seminarinteraktion auf, in denen im Modus eines fachspezifischen Diskurses erziehungswissenschaftliche Fragen diskutiert werden. In diesen Passagen zeigt sich die Lehre der Erziehungswissenschaft als eine sozialwissenschaftliche, die auf sozialwissenschaftlichen Begriffen und Theoriebezügen aufruht:

²⁷ Die Seminare wurden an fünf verschiedenen Hochschulen in fünf verschiedenen Bundesländern erhoben.

²⁸ Horn/Tenorth 1992.

²⁹ Lageman 2000.

³⁰ Vgl. zu dieser fehlenden Einheitlichkeit insgesamt die Beiträge in Fatke/Oelkers 2014.

Dm: ich würde dannn (.) sonst äh (2) natürlich noch mal sagen also dass die perspektive der passung vor allen dingen in bezug auf habitus und schulkultur, (.) hier erst noch aufwändig hineinzuformulieren wäre (EWI_5: 01:31:06)

Sw8: im (.) ersten abschnitt, in der (.) in der letzten zeile wird das erläutert und zwar in abgrenzung zur (1) ähm (1) zu einem eher empirischen zugriff, (.) also dass man schlüsselkompetenzen (.) ähm (.) nich äh empirisch, äh f- (.) formulieren definieren kann sondern (.) eben (.) ähm (.) dass es ein normativer zugriff iss, (EWI_9: 01:16:33)

Dm: also ich würde ersteinma: äh (.) vorschlagen; das was hier unter orientierungs und pädagogischer funktion; (.) betrachtet wird; (.) ä:h nich als funktion zu sehen, also in nem strengen begrifflichen sinne, (.) sondern als (.) sagen wa ma: (.) sozialpsychologische aspekte der notegebung; (EWI_6: 00:37:25)

In diesen Passagen werden „Forschungsprobleme im Bereich der Erziehung“³¹ bearbeitet. Es werden „am Begriff und an Theorie; ohne Abriegeln gegenüber den Erkenntnissen anderer Disziplinen, aber mit einer von der eigenen Begrifflichkeit und Theorie geleiteten kritischen Sichtung des Beitrags, den diese Erkenntnisse zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung leisten können; ohne Verbot philosophischer Reflexion, aber in klarer Unterscheidung von analytischen und normativen Perspektiven“³² erziehungswissenschaftliche Fragestellungen diskutiert.³³

4.1.2 réflexion engagée

Doch eine solche „klar[e] Unterscheidung von analytischen und normativen Perspektiven“³⁴ stellt empirisch nicht den Normalfall dar. Auch die analytische Thematisierung pädagogischer Handlungsprobleme aus einer normativen Perspektive hat in der erziehungswissenschaftlichen Lehre einen etablierten Platz. Wilhelm Flitners programmatisch gemeinte Charakterisierung erziehungswissenschaftlichen Denkens als „réflexion engagée“³⁵ lässt sich als Modus erziehungswissenschaftlicher Seminarkommunikation regelmäßig erkennen:

Dm: die sinnhaftigkeit könnte ja darin bestehe:n auch die perspektive des kindes, auf den übergang in die weitere bildungslaufbahn (.) sozusagen (.) dem äh ne entfaltungsmöglichkeit zu geben: dass die sich äußern kann dass man sich darauf bezieht, und äh (.) wenn man dadrüber noch mal äh (.) vielleicht auf hinweise kommt äh die (.) die ent- (.) scheidungsverantwortung für: die: (.) laufbahnpfehlung (1) äh (.) unterstützen helfen (.) äh (.) dann wäre es glaub ich auch (1) äh vielleicht ne ganz gute sache, (EWI_5: 01:28:45)

Dm: das find=ich ne (.) zentrale frage, (.) also worauf soll sich eigentlich (.) diese form der (2) schulisch angeleiteten selbstreflexion (.) beziehen? (2) soll sich die schule dafür zuständig fühlen? darf sie sich dafür zuständig fühlen? (EWI_7: 00:51:56)

31 Horn 2014, S. 28.

32 ebd.

33 Auf welche Bezugsdisziplin dieser Fachdiskurs rekurriert, ist tendenziell eine nur lokal zu beantwortende Frage. Ob hier ein psychologisches, ein soziologisches, ein historisches oder ein philosophisches Vokabular vorherrschen, hängt davon ab, was die jeweiligen Dozierenden präferieren – in welche dieser Disziplinen sie ‚hineinsozialisiert‘ wurden. In unserem Datenmaterial herrschen soziologische und philosophische Bezüge vor.

34 ebd.

35 Flitner 1957, S. 18.

Sw4: (2) ((ohne Meldung)) ich weiß jetzt nicht ob ich genau ihren punkt treffe, (1) äh:m (4) also zum einen (3) iss ja die frage also (.) wenn bildungstheorie curriculumstheorie iss, dann (.) wir gehen von den inhalten aus, (.) und die müssen überarbeitet werden. (EWI_9: 00:12:39-8)

Wir sehen, dass erziehungswissenschaftliches Denken in diesem Modus nicht mit besonderer Vorsicht, sondern mit besonderer Vorliebe moralische Prädikate berührt und eine eigene Positionierung zu diesen einfließen lässt. Es wird nicht die Distanz zur interessierten Perspektive der pädagogischen Handlungspraxis (für unsere Beispiele: ‚Wie kann ich Schulwechsel besonders gut gestalten?‘, ‚Sollte ich die Schüler sich selbst bewerten lassen?‘, ‚Welcher Lehrplan verhilft den Schülern zu mehr Bildung?‘) gesucht, sondern ein solches Interesse wird als Hintergrundkonsens vorausgesetzt und auf der Basis einer gemeinsamen pädagogischen Verpflichtung auf dieses Interesse, wird im Modus der rationalen Analyse nach Möglichkeiten seiner Einlösung gesucht. Dabei werden auch Restriktionen thematisiert: Es geht auch um eine Kritik weniger geeigneter pädagogischer Mittel oder überholter pädagogischer Zwecke.

Erziehungswissenschaftliche Kommunikation im Modus der *réflexion engagée* zeichnet sich dadurch aus, dass sie zwar mit der alltagsweltlichen Diskussion pädagogischer Themen kompatibel bleibt, sich aber auch von ihr abhebt. Sie bedarf einer gewissen Beherrschung, einer gewissen gebildeten Rede, einer gewissen Fachsprache. Sie *hebt* in diesem Sinne die ‚naive‘ alltagsweltliche pädagogisch gestimmte Konversation in Parolen à la ‚Ich will meine Schüler zu besseren Menschen erziehen‘. Ein solcher Sprechakt würde von der *réflexion engagée* weder zurückgewiesen noch unumwunden positiv aufgenommen. Er würde wohlmeinend zur Reflexion angehalten: ‚Ja, aber was heißt das? Das wollen wir alle. Aber wie können wir das erreichen?‘

4.1.3 Pädagogischer Naivismus

Vom Modus der *réflexion engagée* lässt sich ein anderer kommunikativer Modus abgrenzen, der im Prinzip schon bei Flitner mitangelegt ist. Wenn es eine gebildete, an kognitiven Standards orientierte Form einer reflexiven Thematisierung pädagogischen Engagements gibt, dann gibt es auch eine Form der unterkomplexen Thematisierung pädagogischen Engagements, die man auch als unreflektierte pädagogische Rede, Nicht-Reflexion oder *pädagogischen Naivismus* bezeichnen könnte. In diesem Modus werden Parolen und inhaltlich irrationale oder unterkomplexe Sprachspiele gleichsam nicht gescheut, er konstituiert sich gerade in ihnen.³⁶ Es werden in teilweise unverhohlenen präntiöser Weise vermeintlich eigene Überzeugungen her- vorgekehrt und proklamiert.³⁷

Dw: ich will mal noch n schlusswort (.) sprechen. (.) also das iss=n thema was sie in schulen ganz klar betrifft; (.) und (.) schulisches lernen. in der ganzen klasse kann nur gelingen wenn sie hierfür irgendwie ne lösung finden. (.) sie müssen hier wieder nicht alleine sein. Also es iss nich nur n kollege in=ner eigenen klasse (.) ihre ganze schule muss mitmachen“, (EWI_3: 01:28:10)

Sw5: was ich immer ganz schön fand ähm me:in neffe und auch mein cousin die waren beide anner grundschule und da wurde der übergang auch so gestaltet, dass es so patenschaften gab (EWI_5: 01:19:12)

³⁶ Vgl. für den Begriff der pädagogischen Naivität: Oelkers 1990.

³⁷ In eine ähnliche Richtung zielt, was Oelkers und Fatke als „Bekennnispädagogik“ (Fatke/Oelkers 2014, S. 8) bezeichnen.

Diese Form der Rede hat große Ähnlichkeiten mit einer alltäglichen Form des konversationalen Austauschs über (eigenes) pädagogisches Engagement oder eigene biographische Erfahrungen in der Nähe des Pädagogischen.³⁸ Sie baut, wie der pädagogische Jargon, auf die Zustimmung der Zuhörenden.³⁹ Typisch für diesen pädagogischen Naivismus ist ein Seminargespräch im Modus einer zirkulierenden Versicherung, auf der gemeinsamen richtigen Seite zu stehen. Im Unterschied zur alltäglichen pädagogischen Konversation, die sich stabil an anderen kommunikativen Normen orientieren kann als der Seminardiskurs,⁴⁰ steht der pädagogische Naivismus, der sich im universitären Seminar vollzieht, allerdings unter einer spezifischen Spannung. So treffen wir regelmäßig auf Fälle, in denen nicht nur herausgehobene kognitive Ansprüche an seminaristische Kommunikation unterlaufen werden, sondern gleichsam diesen Ansprüchen trotzend auf eine geradezu ‚alberne‘ Art und Weise kommuniziert wird:

Dm: und damit wir (.) uns (.) das gut merken können hab ich (.) plakate mitgebracht, und meine schöne stiftebox (1) die ich (.) wie sie ja wissen sehr liebe mit den (.) bunten farben des regenbogens [...] vielleicht hat ja jemand lust von ihnen nen paar pfeile zu malen oder nen kreis und nen quadrat oder (.) irgendnen schaubild, (EWI_8: 00:24:25)

Sw3: ja hallo zusammen (.) wir sind Tobi, Laura und Claudi und ehm unser vortrag behandelt heute das thema integrationspädagogik mit dem schwerpunkt deutschland, (.) und eh wir möchten so n kleinen überblick erstmal mit nem video durchstarten (EWI_4: 00:00:30)

Dw: oder ne methode ne kenner ne aktivierungsmethode (.) iss eine die kenn sie die? (1) die funktioniert wie folgt, [...] alle die (.) die schonmal im ausland gelebt haben (.) müssen jetzt die plätze wechseln; ((Kramen und Stühlerücken, Lachen und Stöhnen)) oke. (.) einige ham schonmal im ausland (.) ich hab übrigens (1) (EWI_4: 00:19:03)

Mit einer für öffentliche Kommunikationskontexte ungewöhnlichen Regressivität werden kindliche und schulische Handlungsmuster aufgeführt. Ähnlich dem ‚Schule spielen‘, das von Jessica Dzengel in einer Untersuchung der Ausbildungspraxis des Studienseminars als für die dortige Interaktion typischer Modus herausgearbeitet wurde,⁴¹ muss sich diese Interaktion im Modus einer solchen pädagogischen Regressivität beständig von sich selbst distanzieren. Insofern ist sie regressiv oder kindisch und nicht ‚wirklich kindlich‘.⁴²

Der pädagogische Naivismus insgesamt steht in einem spezifischen *Spannungsverhältnis* zu den beiden vorher genannten Formen der Rede über pädagogische Handlungsprobleme. Er grenzt sich ab von und ist nicht interessiert an einer rational begründeten Problematisierung pädagogischer Handlungsprobleme und Haltungen. Er ist daraufhin angelegt, Semantiken der Machbarkeit und Positivität („Wissen, was wirkt“)⁴³ zu kultivieren und insofern eine Art prototypischer Gegenspieler eines ‚organisierten Skeptizismus‘,⁴⁴ wie er in einem erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs realisiert wird. Ihn behindert und stört aber auch die *réflexion*

38 Zu dem sehr prägnanten und regelmäßigen Phänomen der lebensweltlichen Bezüge in der seminaristischen erziehungswissenschaftlichen Rede vgl. Wenzl 2019.

39 Vgl. Dzengel/Kunze/Wernet 2012.

40 Beispielsweise gelten für den Seminardiskurs im Gegensatz zur Alltagskonversation die Merton'schen Normen des *Ethos of Science*.

41 Vgl. Dzengel 2017.

42 Wernet hat in diesem Zusammenhang, darauf aufmerksam gemacht, dass die Imitation schulischer Praktiken im Universitären eine ‚Imagerie der Praxisbedeutsamkeit‘ (Wernet 2016) erzeugt.

43 Bellmann/Müller 2011.

44 Vgl. Merton 1968, S. 614f.

engagée, die reflektiert, statt zu proklamieren. Umgekehrt ruht diese teilweise auf ihm auf: Während die *réflexion engagée* die Rede im Modus des pädagogischen Naivismus domestiziert bzw. gleichsam ‚erzieht‘, muss eine wissenschaftliche Kritik sie zurückweisen.

4.2 Zur studentischen Beteiligungsrolle

Die Heterogenität der unterschiedlichen Lehrkulturen innerhalb der Erziehungswissenschaft lässt einen hinsichtlich der studentischen Beteiligungsrolle an eine alte Diagnose Klaus Schallers denken, der zufolge die erziehungswissenschaftliche Lehre „sich den Studenten in einer verwirrenden Gestalt“⁴⁵ präsentiere. Wir können ihre Charakterisierung als ‚verwirrende Gestalt‘ dahingehend übersetzen, dass die erziehungswissenschaftliche Lehre *in sich* ein Integrationsproblem für Lehramtsstudierende aufwirft. Denn sie werden unter Umständen in drei unterschiedlichen Seminaren mit drei sehr heterogenen Beteiligungsrollen konfrontiert. Um es in einem zugespitzten Beispiel auszudrücken: Ein Lehramtsstudierender, der drei erziehungswissenschaftliche Seminare besucht, kann und soll unter Umständen in dem einen an einem erziehungswissenschaftlichen Diskurs partizipieren – was für Lehramtsstudierende, die beispielsweise Mathe und Chemie als Fächer gewählt haben, in sich eine auferlegte Anstrengung bedeutet –, im nächsten wertgebunden an einer rationalisierenden *réflexion engagée* teilnehmen und schließlich im dritten sich auf eine kollektive Inszenierung enthemmter pädagogischer Regressivität einlassen.

Insofern können wir die eingangs formulierte These, dass das Integrationsproblem, dass die Heterogenität der Lehrkulturen des Lehramtsstudiums erzeugt, durch die Praxisansprüche, die an dieses Studium gerichtet werden, noch verschärft wird, an dieser Stelle differenzieren. Nicht nur erkennt man in der erziehungswissenschaftlichen Lehre eine Differenz zwischen einer praxisbezogenen normativ interessierten Pädagogik und einer praxisentlasteten, unvoreingenommenen Erziehungswissenschaft, zwischen denen sich Studierende je entscheiden müssen.⁴⁶ Darüber hinaus zeigt sich auch eine Differenz und sogar eine Opposition zwischen diesen beiden an Rationalität orientierten Formen des kommunikativen Austauschs zum einen und einer gleichsam dieser Rationalität sich widersetzenden Form der pädagogischen Regressivität zum anderen.

5 Schlussbemerkung

Wir haben an Protokollen universitärer Lehre zu zeigen versucht, dass das Lehramtsstudium nicht nur sehr heterogene *kognitive* Anforderungen stellt, sondern dass mit den unterschiedlichen Fachkulturen sehr heterogene Beteiligungsrollen einhergehen. Diese lassen sich nicht auf unterschiedliche Wissensbestände reduzieren. Das Lehramtsstudium steht auch und gerade unter dem Zeichen, heterogene *soziale Anforderungen* an die seminaristische Interaktion zu knüpfen. Die unterschiedliche Verfasstheit der kommunikativen Beteiligung impliziert unterschiedliche Haltungen, unterschiedliche „Selbstpräsentationen“.⁴⁷ Die soziale Zumutung, eine hellwache und nüchterne kognitive Präsenz (Mathematik) oder eine ‚Selbstexposition‘ im

45 Schaller 1979, S. 4.

46 Diese Differenz hat im Übrigen auch Ähnlichkeiten zur Differenz einer an ästhetischer Involviertheit interessierten Literaturliebhaberwissenschaft und einer diese Involviertheit rationalisierenden Literaturwissenschaft.

47 Goffman 1959.

Modus ‚bildungssprachlicher Eleganz‘ (Literaturwissenschaft) an den Tag zu legen, erfordert je ganz andere Strategien der Selbstdarstellung und Selbstpositionierung. Insofern vermuten wir, dass die Heterogenitätszsumutungen, die den Lehramtsstudierenden auferlegt sind, sich nicht aus der Unterschiedlichkeit der fachwissenschaftlichen Wissensbestände ergeben, sondern aus der Unterschiedlichkeit der kommunikativen Bühnen, die sich für das studentische Selbst kaum integrieren lassen. Denn die Differenziertheit der Wissensbestände begründet für sich genommen noch keine Heterogenität. Diese beruht nicht auf der kognitiven Ebene, sondern auf der sozialen Ebene der Selbstpräsentation im kommunikativen Austausch. Sie wird zu einer Heterogenitätszsumutung für das studentische Selbst, dem auf dieser Ebene eine (von Fall zu Fall mehr oder weniger) ‚unmögliche‘ Integrationsaufgabe auferlegt ist.⁴⁸

Dem erziehungswissenschaftlichen Studienanteil kommt bezüglich der Heterogenitätsproblematik eine besondere Rolle zu. Einerseits steht er für eine symbolische Integration aller Studienanteile, andererseits fügt er dem Studium nicht nur eine weitere Heterogenitätsdimension hinzu, sondern steigert die Problematik noch durch seine *fachimmanente* Heterogenität. Die Interaktionsanalysen zeigen, dass die Grenzen zwischen einer erziehungswissenschaftlichen und einer pädagogischen (*réflexion engagée*) Lehre fließend sind. Wir sehen empirisch nicht jene scharfe Unterscheidungslinie, die die innerdisziplinären Debatten bestimmt. Allerdings treffen wir in der erziehungswissenschaftlichen Lehre auf einen kommunikativen Stil, der den Rationalitätsanspruch des kommunikativen Austauschs der universitären Lehre unterläuft. Er lässt sich charakterisieren durch eine Mixtur alltagsweltlicher Rede und schulischer bzw. pseudo-schulischer Interaktionsrituale. Dieser Stil liegt jenseits der Unterscheidung eines pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Fachverständnisses und lässt sich kaum positiv bestimmen. Wir haben ihn als ‚pädagogische Regression‘ und ‚pädagogischen Naivismus‘ charakterisiert im Sinne einer Verweigerung gegenüber den universitär institutionalisierten Möglichkeiten rationaler Kommunikation. Diese regressive und naive Verweigerung wird ermöglicht durch den in das Studium eingelassenen Anspruch, der schulisch-pädagogischen Praxis gerecht zu werden. Vergleichbar der Kindchensprache, mit der Erwachsene sich an kleine Kinder richten, in dem Gefühl, kindgerecht zu handeln, lebt die regressive Formsprache dieses kommunikativen Stils von imitativen Anleihen an die schulische Praxis und ihre alltagsweltliche Thematisierung. Er löst die Vorbereitung auf die berufliche Praxis dadurch ein, dass er sich dieser Praxis ähnlich macht.

Daraus leiten wir einen der wichtigsten Befunde unserer Untersuchungen ab: Der Praxisanspruch an das Lehramtsstudium stellt eine Irritation für die universitäre Lehrkultur dar. Dort, wo er seine Wirksamkeit auf die universitäre Lehrkommunikation entfaltet, bietet er der kommunikativen Situation keine Orientierung, sondern führt zur Desorientierung. Er destabilisiert den durch wissenschaftliche Fachkulturen gestifteten Orientierungsrahmen universitärer Kommunikation.

48 Das hängt natürlich von der gewählten Fächerkombination ab. Und natürlich von dem Subjekt. Wer etwa außerhalb des Lehramtsstudiums eine ungewöhnliche Fachkombination wählt – z.B. Maschinenbau und Philosophie –, hat, wenn nicht eine extreme subjektive Desorientierung vorliegt, schon mit dieser Wahl eine (gleichsam selbstcharismatisierende) Integrationsleistung vollbracht. Aber diese Selbstcharismatisierung ist dem Lehramtsstudierenden schon deshalb versperrt, weil er ‚Schulfächer‘ wählt. Damit ist er auf Fachkombinationen beschränkt, die schon deshalb keine subjektive Originalität beanspruchen können, weil jeder Schüler diesen Fächern unterrichtlich ausgesetzt ist. Umgekehrt wirft die schulische Situation deshalb kein Heterogenitätsproblem auf, weil die Schülerrolle sich quer zu den unterschiedlichen Fächern stabil verhält.

Literatur

- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden.
- Blömeke, Sigrid (2004): Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, Braunschweig, S. 262-274.
- Dzengel, Jessica (2017): Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar. Wiesbaden.
- Dzengel, Jessica/Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2012): Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. In: Pädagogische Korrespondenz 45, S. 20-44.
- Fatke, Reinhardt/Oelkers, Jürgen (2014): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft. Weinheim, S. 7-13.
- Flitner, Wilhelm (1957): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg.
- Galtung, Johan (1985): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über saxonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: Wierlacher, Alois (Hg.): Das Fremde und das Eigene: Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München, S. 151-193.
- Goffman, Erving (1959): The Presentation of Self in Everyday Life. New York.
- Habermas, Jürgen (1973/2009): Wahrheitstheorien. In: Ders.: Rationalitäts- und Sprachtheorie. Frankfurt a. M., S. 208-269.
- Hausendorf, Heiko (2008): Interaktion im Klassenzimmer: zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Willems, Herbert (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie, Bd. 2: Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Wiesbaden, S. 931-957.
- Hessische Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen (Hg.) (1997): Neuordnung der Lehrerausbildung. Opladen.
- Horn, Klaus-Peter (2014): Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910-2010). In: Fatke, Reinhardt/Oelkers, Jürgen (Hg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft. Weinheim, S. 14-32.
- Horn, Klaus-Peter/Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Die unzugängliche Disziplin. Bemerkungen zu Programm und Realität empirischer Analysen der Erziehungswissenschaft. In: Paschen, Harm/Wigger, Lothar (Hg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim, S. 297-320.
- Ingarden, Roman (*1972): Das literarische Kunstwerk. Tübingen.
- Kämper-van den Boogaart, Michael/Martus, Steffen/Spoerhase, Carlos (2011): Entproblematisieren: Überlegungen zur Vermittelbarkeit von Forschungswissen, zur Vermittlung von „falschem“ Wissen und zur Funktion literaturwissenschaftlicher Terminologie. In: Zeitschrift für Germanistik 21, H. 1, S. 8-24.
- Keuffer, Josef/Oelkers, Jürgen (Hg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim, Basel.
- KMK-Kommission (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von Ewald Terhart. Weinheim.
- Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2014): Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. In: Sozialer Sinn 15, H. 2, S. 161-179.
- Lageman, Ellen Condliffe (2000): An Elusive Science. The rousing History of Education Research. Chicago.
- Merkens, Hans (2005): Zentren für Lehrerbildung: Eine Neuerung mit Zukunft. In: Merckens, Hans (Hg.): Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Schriftenreihe der DGfE. Wiesbaden, S. 9-14.
- Merton, Robert K. (1968): Science and Democratic Social Structure. In: Ders.: Social Theory and Social Structure. Enlarged Edition. New York, S. 604-615.
- Merzyn, Gottfried (*2004): Lehrerausbildung – Bilanz und Reformbedarf. Ein Überblick über die Diskussion. Hohengehren.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (MIWF) (Hg.) (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf, 22.05.2015.

- Oelkers, Jürgen (1990): Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36, H. 1, S. 1-13.
- Osterkamp, Ernst (1993): Friedrich Gundolf zwischen Kunst und Wissenschaft. Zur Problematik eines Germanisten aus dem George-Kreis. In: König, Christoph/Lämmert, Eberhard (Hg.): *Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 1910-1925*. Frankfurt a. M., S. 177-198.
- Rumpf, Horst (2002): Verdorrnde Wurzeln – Erinnerung an die lebensweltliche Mitgift des Lehrens und Lernens. In: *Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle* (Hg.): *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*. Opladen, S. 53-59.
- Schaller, Klaus (1979): Vorwort. In: Ders.: (Hg.): *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik*. Bochum, S. 4-7.
- Spoerhase, Carlos (2015): Gegen Denken? Über die Praxis der Philologie. In: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 89, H. 4, S. 637-646.
- Staiger, Emil (1951): Die Kunst der Interpretation. In: *Neophilologus* 35, H. 1, S. 1-15.
- Stichweh, Rudolf (1979/2013): Differenzierung der Wissenschaft. In: Ders.: *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Bielefeld, S. 15-46.
- Wenzl, Thomas (2019): Von Papas, Brüdern und Cousinen. Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: Tyagunova, Tanya (Hg.): *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 11-27.
- Wernet, Andreas (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden, S. 293-312.
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2002): *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen. Abschlussbericht der AG Lehrerbildung*. Hannover.
- Wissenschaftsrat (2001): *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*, 16.11.2001, Drs. 5065/01. Berlin. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf?__blob=publicationFile&cv=3, 01.10.2019.